

A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente¹

Fátima Pereira, Ana Maria Carolino & Amélia Lopes

Universidade do Porto, Portugal

Resumo

As últimas três décadas do século XX caracterizam-se, em Portugal, por mudanças profundas no campo da educação com implicações na formação inicial de professores do 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico) e na identidade profissional destes docentes. O trabalho que se apresenta insere-se nos processos de pesquisa desenvolvidos no âmbito de um projecto de investigação em curso que aborda a problemática da formação inicial e da identidade profissional dos professores do 1º CEB e focaliza uma das duas vias de investigação que o constituem, o que se consubstancia na recolha e análise de documentos sobre formação inicial de professores, produzidos nas três décadas em estudo. A análise global dos resultados permite-nos considerar que o currículo de formação inicial dos professores do 1º CEB sofreu, no período visado, transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a 'cultura e sociedade', a 'política educativa', a 'formação-profissionalização' destes docentes e sobre o 'perfil do professor a formar'. Essas transformações revelam o carácter dialógico das propostas curriculares (e do seu desenvolvimento) com as mudanças na natureza do estado e nas configurações sociais e económicas que têm ocorrido na sociedade portuguesa.

Palavras-chave

Currículo; Profissionalização docente; Identidade profissional

1. Introdução

Os últimos trinta anos do século XX caracterizam-se, em Portugal, por mudanças profundas no campo da educação com implicações na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na identidade profissional destes docentes. O trabalho que se apresenta insere-se nos processos de pesquisa desenvolvidos no âmbito de um projecto de investigação em curso, que fundamenta o seu desenvolvimento em dois conceitos organizadores nucleares: o currículo de formação inicial e a identidade profissional de base.

Sendo o objectivo primeiro do projecto estudar o impacto da formação inicial na identidade profissional de base de docentes do 1º CEB, identificando os domínios em que ela — por relação com a formação contínua — se torna dificilmente substituível, a estratégia investigativa principal consiste em cruzar a análise de biografias de professores formados durante as últimas três décadas do século XX com a análise de documentos caracterizadores do currículo que lhes foi oferecido. Pretende-se, assim, identificar configurações de relação entre as identidades profissionais de base e aspectos explícitos do contexto de formação inicial. Para o efeito, constituíram-se duas vias metodológicas: uma relativa à recolha e análise de dados biográficos de professores formados nas décadas em estudo e outra relativa à recolha e análise de documentos sobre formação inicial de professores, produzidos no mesmo período.

É no âmbito da segunda via que incide a nossa exposição. Foram recolhidos e analisados documentos de tipo diverso, indexáveis a vários níveis do sistema sócio-educativo e relativos ao currículo. Da análise emergiram quatro períodos diferenciados — dois na década de 1970 e as décadas de 1980 e 1990 — e inferiram-se significados que configuram especificidades e proposições nos domínios da 'cultura e sociedade', da 'política educativa', da 'formação-profissionalização' e do 'perfil do professor a formar'. Os conteúdos que compõem estes domínios, que na análise assumem o estatuto de categorias, possibilitam uma reflexão em torno das transformações que têm afectado a formação inicial de professores do 1º CEB.

Este texto fundamenta-se na análise de documentos caracterizadores dos currículos formal e informal e desenvolve-se através de uma breve explicitação das concepções teóricas e epistemológicas que orientaram a

dinâmica da pesquisa e da apresentação de um trabalho de interpretação sobre os resultados produzidos.

2. Formação inicial, currículo e contextos de desenvolvimento

A identidade profissional primeira é denominada por Claude Dubar (1995) "identidade profissional de base". Resultante da socialização secundária — a formação inicial —, a identidade profissional de base é projecto ou estratégia, mas sempre projecção de si (*ibid.*). Esta é, ao mesmo tempo, uma identidade psicossocial nova (Simões e Simões, 1997): a formação inicial corresponderia a um tempo primeiro de socialização profissional, que resultaria, nos termos de Lacey (1977), na adequação de uma perspectiva nova sobre o mundo. A passagem do jovem-adulto a profissional implica esse processo de socialização secundária, isto é, a aquisição de saberes profissionais; a sua eficácia depende da relação que ele estabelece com a socialização primária (os saberes de base). No caso da profissão docente, a familiaridade que todos nós desenvolvemos com ela origina saberes de base ou representações que necessitam de ser interrogadas pela formação profissional. A formação inicial produz sempre uma identidade profissional de base (qualquer que seja a sua qualidade) — resultante da articulação entre a socialização secundária por ela oferecida e a socialização primária —, que se relaciona com a transacção biográfica. Segundo Dubar (1995), a transacção biográfica diz respeito à interacção entre a identidade real e a identidade virtual e processa-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem e que possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos.

O étimo latino *currere* significa caminho, percurso, trajectória e indicia uma possível relação entre currículo e biografia. Por outro lado, uma biografia reflecte a apropriação, pelo sujeito, das relações sociais e das características dos contextos de desenvolvimento nos quais incidiu o seu percurso de vida. O currículo constitui-se como parte integrante desses contextos e é nessa dimensão que nos possibilita interpretar o seu impacto na produção das identidades profissionais.

As concepções de currículo são diversas e dependem do referencial a

que se reportam. Para efeitos da análise que realizámos, as perspectivas que restringem o currículo a um programa de conteúdos do ensino revelaram-se limitadas e, por isso, privilegiámos as concepções que realçam do conceito a intencionalidade de comunicar valores e princípios associados a um propósito que deverá ser explícito e por isso sujeito à reflexão e à crítica (Stenhouse, 1984). O currículo representa uma cultura e constitui um dispositivo mediador das relações entre a escola e a sociedade e entre a teoria e a prática (Carr e Kemmis, 1988); pode então ser considerado como constitutivo dos 'cenários' nos quais o desenvolvimento humano se processa.

O desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner (1979), realiza-se por processos de interacção dinâmica entre o indivíduo e as características mutáveis dos meios imediatos em que participa e que são influenciadas pelas relações que estabelecem com contextos mais vastos, sociais e institucionais, nos quais se integram ou dos quais sofrem influências. A identidade biográfica resulta da integração e articulação subjectiva das configurações psicológicas e sociais que a cada momento o indivíduo constrói sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia, em função dos processos de desenvolvimento humano. Assim, consideramos que a identidade profissional de base se constrói por relação com os contextos de formação inicial e que as suas propriedades dependem de múltiplos factores dos quais os relativos ao currículo assumem uma importância determinante. O currículo "é documento de identidade" (Tadeu da Silva, 2000: 155) o que significa, no caso da formação inicial de professores, que ele não reflecte apenas um conjunto de enunciados prescritores de perfis profissionais e de competências a desenvolver na formação, mas também um complexo de proposições que contextualizam as possibilidades da acção que induz a formação das identidades.

Na concepção tradicional, o currículo tem sido considerado como sinónimo de programa, tendendo-se a acentuar-lhe o carácter instituído e prescrito do seu formato e intencionalidade. No entanto, esta é apenas uma das dimensões do currículo, se o considerarmos na acepção lata que o caracteriza como um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros e onde se incluem todas as actividades informais das quais resultem aprendizagens. De acordo com essa concepção, considerámos três dimensões de currículo a estudar: o currículo formal, o currículo informal e o

currículo oculto.

O "currículo formal", "currículo oficial" ou "currículo prescrito" — designações atribuídas, respectivamente, por Perrenoud, Goodlad e Gimeno (cf. Pacheco, 1996: 69) — é o currículo legitimado pelos poderes instituídos e explícito na forma de planos de estudo, programas, regulamentos e legislação sobre diversos aspectos da educação; corporiza-se, assim, numa panóplia de documentos que visam implementar um projecto cultural, historicamente condicionado e integrado numa sociedade da qual e para a qual se seleccionam conteúdos que possam fundamentar esse projecto.

O "currículo informal" refere-se a toda a actividade que faz parte da vida escolar dos alunos e tem, por isso, uma natureza dinâmica, mas dependente de um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios, e pode, também, receber designações diversas — "currículo real" (Kelly, 1980 e Perrenoud, 1995, citados em Pacheco, *op. cit.*), "currículo realizado" (Gimeno Sacristán, 1988, citado em Pacheco, *op. cit.*) ou "currículo experiencial" (Goodlad, 1979, citado em Pacheco, *op. cit.*); diz respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto. O desenvolvimento curricular relaciona-se com esta dimensão do currículo e resulta de condições contingentes relativamente aos contextos e aos agentes envolvidos e pode, por essa razão, também ser designado por "currículo reflexivo" (Lopes *et al.*, 2004).

O "currículo oculto" ("implícito", "latente", "escondido" ou "paralelo") relaciona-se com os processos de socialização inerentes às diversas experiências escolares, académicas ou não académicas, que transmitem valores e produzem aprendizagens, com impacto na formação, sem que cheguem, alguma vez, a explicitar-se como metas educativas a atingir intencionalmente (Santomé, 1995). Essa dimensão diz respeito a "todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se dão no dia a dia das aulas e escolas" (*ibid.*: 201).

O currículo escolar inclui elementos que se estendem desde as infra/estrutura e macro/estrutura às pessoas reais em toda a sua diversidade, e pode ser considerado como um cenário de desenvolvimento concreto onde se formam as pessoas, isto é, onde se produzem as identidades. Pelo seu

carácter dialógico, que não se circunscreve à escola, podemos considerar que o currículo constitui um mesossistema, segundo a perspectiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), ou seja, resulta da interacção de vários contextos particulares nos quais um indivíduo participa. Para o estudo do impacto da formação inicial na construção de identidades profissionais de base, interessa ainda ter em conta os microssistemas ('lugares' onde a agência de professores e alunos se pode exercer de forma mais cabal), mas também o exossistema e o macrossistema em que eles se integram. É, aliás, esta relação da escola com a sociedade, enquanto projecto de formação, explícito ou implícito, que é relevada pela teoria crítica do currículo. A relação do currículo com a vida quotidiana, que se evidencia mais claramente na dimensão do "currículo oculto", mas não se esgota aí, reforça a ideia acima exposta de que o currículo escolar é ele próprio um mesossistema — um intercurrículo — que se imbrica em diferentes contextos que não se restringem à escola.

3. Documentos, discursos e identidades: a metodologia

Baseando-nos em Lopez Yepes, citado em Molina (1993: 59), entendemos como documento "[...] tudo aquilo que devido à sua forma de relativa permanência pode servir para fornecer ou conservar informação" e que na nossa pesquisa se consubstanciou no carácter de conservação da escrita. O conceito de documento integra duas características fundamentais: "[...] a objectivação do conhecimento num suporte e a possibilidade de comunicação ou acessibilidade do mesmo num dado momento". Os documentos que analisámos permitiram-nos identificar, num complexo conjunto de conhecimentos, ideologias e valores disponíveis na época, aqueles que os poderes instituídos seleccionaram para constituir o currículo de formação inicial de professores. Esses documentos permitiram conhecer não só o projecto proposto para a profissionalização dos professores, mas também o projecto social, cultural e científico que se preconizava.

A natureza heterogénea dos dados requereu uma clarificação da sua especificidade e a explicitação de um modelo que os organizasse numa intenção investigativa. Para essa clarificação e explicitação elegemos duas abordagens: a da investigação histórico-educativa e a da análise do discurso.

No quadro em que se inserem, os documentos constituem-se em indícios que configuram a natureza histórico-educativa da investigação subjacente ao estudo. A investigação histórico-educativa focaliza-se nas mudanças em educação e pretende "contar a sua história". A história da mudança em educação constitui "uma das histórias mais interessantes e recomendáveis a elaborar, se não a autêntica história" (Berrio, 1997: 155). A história centrada nos novos pensamentos pedagógicos de cada época, tem ignorado, na sua análise, "o processo das inovações, o seu pôr em prática, sua aceitação ou recusa, os mecanismos dessa mudança, a sua intensidade ou a sua velocidade" (*ibid.*), e "um dos maiores serviços que a História da Educação pode prestar, é o conhecimento da génese, desenvolvimento e graus de aceitação das mudanças educativas" (*ibid.*: 156). Para o efeito, necessitamos de uma "anatomia histórica dos êxitos inovadores" (Suchodolski, 1980, *in* Berrio, *op. cit.*). Esta perspectiva histórico-educativa interessou-nos, no entanto, enquanto clarificadora do estatuto que reconhecemos no nosso estudo ao processo sócio-histórico e não enquanto modo de fazer história da educação (Lopes *et al.*, 2004).

Os documentos analisados — genericamente compostos por documentos escritos — são também discursos, tal como entendidos no quadro das teorias da enunciação e da pragmática. Os discursos remetem-nos para enunciados e, por isso, na sua análise considerámos a "sua dimensão interactiva, o seu poder de acção sobre o outro, a sua inscrição numa situação de enunciação"; considerámos ainda a sua dimensão de conversação, enquanto tipo fundamental de enunciação — "sistema de constrangimentos que regem a produção de um conjunto ilimitado de enunciados a partir de uma certa posição social ou ideológica" (Maingueneau, 1991: 15).

Situámo-nos pois no domínio da linguagem, entendendo esta como um "sistema de regras e categorias e um lugar de investimentos psíquicos e sociais" (Maingueneau, 1995: 6). A linguagem relaciona-se, por isso, com a acção e a cognição. Na análise, tivemos em conta que os discursos que constituem os documentos têm impacto nos modos como se organiza e se constitui a acção formativa que configura as identidades profissionais docentes.

O currículo foi também entendido enquanto discurso educativo e como tal constitutivo do campo e dos objectos a que se destina, pois como refere Correia (2000: 5):

Ao mesmo tempo que produzem os seus autores, os discursos educativos contribuem para a naturalização de subjectividades educativas que desempenham um papel estruturante, quer na definição e produção de problemas educativos quer na identificação das soluções plausíveis e ainda na determinação dos actores a quem se reconhece a legitimidade de protagonizarem estas soluções.

O reconhecimento do carácter discursivo dos documentos teve implicações na interpretação dos resultados, nos elementos considerados na análise, mas não na análise propriamente dita, enquanto tipo de manipulação de dados. Com efeito, tal como não se tratou para nós de, teoricamente, fazer história da educação também não se tratou de tecnicamente fazer análise de discurso, mas antes de ter sobre os dados uma perspectiva adequada ao carácter de construção social dos textos em análise: em suma, não fizemos análise do discurso, mas analisámos discursos (Lopes *et al.*, 2004).

No entanto, torna-se importante aprofundar a perspectiva da análise do discurso (AD) sobre os discursos, no sentido de esclarecer a legitimidade metodológica da interpretação produzida. É esta perspectiva que faz com que ela se dissemine como alternativa à análise de conteúdo. Na AD a opacidade dos textos — a sua projecção impossível numa realidade extra-discursiva — é assumida; os materiais verbais são, de facto, textos e não simples veículos de informação. Os enunciados que lhe interessam são, por isso, textos em sentido pleno, inscritos num interdiscurso cerrado, impregnados de questões históricas, sociais e intelectuais, e produzidos no quadro de instituições que constroem fortemente a enunciação. Em resumo, o seu objecto é constituído por enunciados que implicam um posicionamento no campo discursivo (*ibid.*).

A AD começa quando se agregam, num mesmo posicionamento, enunciados antes dispersos. A relação dos textos com um lugar de enunciação permite identificar uma "formação discursiva", que define, no espaço social, uma certa identidade enunciativa historicamente circunscrita. O ponto de origem enunciativa não é uma subjectividade, mas um lugar no qual os enunciadadores são substituíveis: cada enunciador exprime a formação discursiva. Uma formação discursiva pode ter vários lugares de enunciação e um mesmo posicionamento pode incluir vários géneros de discurso (*ibid.*).

Mas o objecto da AD não é a formação discursiva, antes a sua fronteira constitutiva, pois um dizer é inseparável de um interdizer específico; a relação

com outro é uma modalidade da relação a si. Uma formação discursiva é sempre atravessada pelo plurilinguismo em sentido lato. Por isso, os enunciados são perspectivados como sítios a partir dos quais podemos recompor a paisagem no interior da qual se formam os objectos (*ibid.*).

Sobre 'o fazer' da análise

Como já referimos, esta exposição refere-se à análise de documentos relativos aos currículos formal e informal², a que faremos uma breve alusão sobre os procedimentos que a orientaram. A partir de uma ampla recolha de documentos sobre a formação inicial de professores do 1º CEB, produzidos nas três décadas em estudo e relativos a uma mesma escola, constituiu-se um conjunto de 130 documentos de tipo diverso (legislação, planos de estudo, programas de disciplinas, trabalhos académicos, relatórios de alunos e de professores, regulamentos sobre processos de avaliação, fichas de avaliação, textos de apoio...). Estes documentos foram organizados inicialmente de acordo com uma grelha comum à indexação — aos níveis do sistema social e educativo e aos diferentes períodos em estudo — de todos os documentos recolhidos no âmbito do projecto; posteriormente procedemos caso a caso à identificação do seu tipo, origem e data, à sua caracterização geral e à sistematização de dimensões específicas de maior relevância para o estudo. Este processo de organização da informação permitiu sinalizar os documentos nos quais a análise e a interpretação se deveriam focalizar.

Na análise de conteúdo procurámos definir algumas categorias emergentes dos discursos, identificando dimensões recorrentes nos diferentes documentos e que se projectavam na conceptualização teórica que nos orientava. Essas categorias, que designámos como 'cultura e sociedade', 'perfil do professor a formar', 'política educativa' e 'formação-profissionalização', constituíram-se por procedimentos de natureza compósita e baseados em núcleos de significado que se iam produzindo na interpretação.

Cada documento não ilustra de modo idêntico as diversas categorias nem contribui com unidades de significação para todas elas; no entanto, estabelecemos algumas articulações semânticas potenciadoras de sentido para a compreensão da sua lógica intrínseca e da que as relaciona.

4. Os discursos curriculares nas últimas três décadas do séc. XX

4.1. Cultura e Sociedade

As inferências possibilitadas pelo trabalho de pesquisa revelam-nos que o período do final dos anos 1960 e até Abril de 1974 se caracterizou pela integração, nos currículos de formação, da concepção de 'cultura e sociedade' hegemónica no regime totalitário salazarista e identificável na organização hierárquica, burocrática e autoritária que orientava todos os procedimentos relativos à formação inicial dos professores; referimo-nos, especificamente, ao modo inquisitório do recrutamento dos "alunos-mestres", aos processos centralizados de avaliação e à prevalência de uma relação educativa caracterizada pelo distanciamento e autoritarismo que as normas disciplinares, dos docentes das escolas do magistério primário (EMP), asseguravam que se impusesse.

O período após Abril de 1974, e até sensivelmente ao final dos anos 1970, representa uma ruptura com o período anterior, sobre as concepções de 'cultura e sociedade' inferidas na análise, sobretudo dos documentos datados até 1977; a ruptura infere-se, desde logo, pelo carácter explícito dessas concepções por oposição à inculcação mitigada que caracteriza os documentos do período anterior.

É sobretudo nos planos de estudos e nos programas analisados que se identificam dimensões axiológicas e ideológicas que induzem a considerar-se um determinado modelo de sociedade e da escola que se lhe adequa. Na introdução ao Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário de 1976-77 refere-se que "a renovação da sociedade portuguesa implica a renovação das estruturas docentes [...] visto que o ensino constitui uma força nuclear de realização e de libertação de um povo", desejando-se que o professor "seja um ponto de consciência emergente capaz de dinamizar e de encaminhar a história no sentido da justiça"; preconiza-se, ainda, que o curso de formação normal tenha como objectivo essencial preparar os professores para a intervenção social. Também na Fundamentação dos Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977 se considera que os professores deverão ser capazes de promover nos alunos capacidades de realização de "um projecto de vida responsável, tendente à construção de uma sociedade democrática, logo mais justa".

Assumindo a dimensão transformadora da educação, estes discursos apelavam à democratização social e à intervenção consciente e crítica dos professores na construção de uma sociedade mais justa. O modelo de sociedade que se preconizava converge com a ideologia socialista, e a cultura que se perspectivava na formação era a da participação crítica, esclarecida e transformadora que centra no conhecimento as possibilidades da emancipação social.

Os discursos que caracterizam estes documentos não se revelam de natureza neutra sobre a situação política e social, antes apelam expressamente à participação e intervenção para a transformação social, através da educação: "[...] preparar os professores para a intervenção social; [...] desenvolver o sentido crítico dos alunos e a compreensão da interacção de todos os aspectos da vida de uma comunidade" (Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977). Estamos perante um conjunto de documentos cujos discursos se revelam profundamente ideológicos e simultaneamente consistentes e coerentes no domínio dos saberes e das competências a formar:

Repensar o acto educativo de forma científica e criativa; dominar conhecimentos antropológicos, sociológicos e culturais que permitam interpretar os comportamentos, organização e valores da nossa sociedade e a sua evolução; intervir como agente transformador de um processo social; dominar a metodologia [...]; saber utilizar procedimentos pedagógico-didácticos [...]; dominar conhecimentos e técnicas pedagógico-didácticas [...] (Objectivos da Escola do Magistério Primário — Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977).

O início da década de 1980 caracteriza-se, em termos políticos, sociais e económicos pela emergência de um conjunto de pressões externas, sofridas pelo estado português e que tiveram repercussões na formação inicial de professores. Os documentos referem-se à formação realizada nas escolas do magistério primário (EMP) e que se manteve orientada pelo plano de estudos elaborado em 1978. No entanto, o clima de formação e o desenvolvimento curricular que se inferem, sobretudo através da análise de relatórios de estágio e de textos de apoio às disciplinas, revelam o carácter normalizador deste período e que se reflecte na centralização das decisões curriculares, na perda de poder dos alunos em participar nos processos de decisão relativamente à sua avaliação e ao desenvolvimento curricular, e no

progressivo esvaziamento da formação da dimensão ideológica e política que a caracterizou no período anterior. Os documentos analisados não revelam enunciados que possam indiciar a perspectiva ideológica e política que se identificava nos documentos da década de 1970. São documentos que se caracterizam por um discurso que configura uma profissionalidade centrada apenas na "sala de aula" e na resolução dos problemas que coloca; um discurso de tipo essencialmente pedagógico. Daí podermos referir que não se tratou de desideologizar a formação, mas antes de substituir as formas e os conteúdos ideológicos, uma vez que, como refere Reboul (1984), o discurso pedagógico pretende legitimar determinada forma de educar e é, por isso, profundamente ideológico, pretendendo afirmar-se como a verdade de ordem prática.

Sobre 'cultura e sociedade', os documentos da década de 1980 evidenciam, ainda, a tentativa de despolitização (evidenciada pelo 'branqueamento' do discurso marcadamente político que caracterizou o período anterior), a emergência da competitividade e a intenção de modernização, traduzida no reforço técnico da formação:

As melhores escolas primárias não estão retornando ao velho tipo de ensino fonético, porém caminham para o desenvolvimento de técnicas mais em harmonia com os princípios modernos do crescimento e desenvolvimento da criança (Metodologia da Língua Portuguesa — Resumo, 1983).

Estas inferências fundamentam-se, ainda, nas reflexões produzidas pelos alunos nos relatórios de estágio e onde se dá conta das tensões e dos conflitos gerados pela avaliação: "ano difícil por ter muitas sumativas e avaliação final de ano [...] trabalhar para a nota e só se poder ter aquilo que a turma pode ter" (Relatório final do 2º ano, 1987); no tipo de documentos de apoio que nos remetem, de forma expressiva, para as dimensões didáticas e técnicas da formação: "Observação dirigida", "Direcção da aprendizagem", "Fins e objectivos e método científico", "Princípios elementares de uma educação artística. Meios e métodos", "Recursos audiovisuais", "Uso de inventários para determinar a prontidão da leitura", "Pedagogia por objectivos".

Na década de 1990, as EMP já tinham sido extintas e a formação inicial de professores do 1º CEB foi assegurada, exclusivamente, pelas escolas superiores de educação (ESE), o que significou profundas

transformações no domínio curricular. Essas transformações indicam-nos, também, mudanças de perspectiva sobre a cultura e a sociedade. As ESE constituíram-se como instituições de ensino superior o que suscitou (desde logo, em termos simbólicos) alterações nas formas de relação educativa e no *ethos* que caracterizava a formação inicial de professores. A informação recolhida revela-nos um clima de formação tipicamente académico e denunciador de relações hierárquicas e competitivas que se inferem na análise das reflexões que os alunos realizavam a propósito da relação com os professores e com os colegas. A análise de trabalhos académicos salienta, como característica do novo currículo com possíveis relações com as concepções de cultura e sociedade, o formalismo e a dispersão conceptual e prática sobre o social e o educativo, com rara incidência na reflexão política.

Quadro 1 - Caracterização, por época estudada, da dimensão 'cultura e sociedade'

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Estratificação	Democratização Social	Competitividade	Hierarquização
Hierarquização	Dimensão transformadora da educação	Modernização	Competitividade
Autoritarismo	Conhecimento como factor de emancipação social	Esvaziamento da dimensão ideológica (característica do período anterior)	Formalismo
Repressão	Cultura de participação crítica	Despolitização	(pretensa) Neutralidade política

4.2. Política educativa

Sobre a 'política educativa', os documentos indexados aos dois primeiros períodos caracterizam-se por uma intencionalidade marcadamente ideológica, embora de contornos e sentidos distintos e em conflito. Infere-se dos discursos que constituem os documentos relativos aos dois períodos a instrumentalização da educação na veiculação de determinados modelos de sociedade e das formas de relação social que se lhe adequam.

No início dos anos 1970, embora como se sabe emergissem algumas transformações em termos da participação social e cívica, os currículos de formação inicial não as reflectem. As EMP que tinham sido encerradas em

1936, reabriram em 1942 com uma nova estrutura curricular que pretendia depurar a formação de professores dos ideais educativos e sociais da I República e, por isso, o plano de estudos, então elaborado (Decreto-lei nº 32.243 de 5 de Setembro de 1942), para além de diminuir o tempo de formação para dois anos, retirou do plano anterior os conteúdos mais complexos e eventualmente mais problematizadores (Mogarro, 2004); em 1960, definiu-se um novo plano de estudos (Decreto-lei nº 43.369, de 2 de Dezembro de 1960) que apenas lhe introduziu alterações pontuais, tendo-se mantido inalterado até à Revolução dos cravos. O primeiro período da década de 1970, no que diz respeito à 'política educativa', caracteriza-se por preconizar um sistema educativo centralista e autoritário, inteiramente dependente de um estado decisor e repressivo, em todos os actos relativos à formação inicial dos professores. Um estado que desinvestia na formação, quer pela ausência de criação de condições para a constituição de um grupo de docentes com um perfil específico para formar os futuros professores (os docentes das EMP eram recrutados nos quadros de docentes dos níveis de ensino primário ou secundário e aí permaneciam), quer pela baixa exigência académica na selecção dos alunos e nos conteúdos disciplinares.

A execução da política educativa assegurava-se, em grande parte, através da figura institucional do Director que assumia o estatuto de 'delegado do poder' e a quem competia manter a estabilidade dentro dos princípios e procedimentos políticos, morais e ideológicos definidos pelo governo (Mogarro, 2004). Por isso, e apesar de o início da década de 1970 reflectir, em termos políticos e sociais, os efeitos do declínio do Estado Novo e de, no domínio da educação, a Reforma Veiga Simão indiciar a adopção de valores humanistas e uma política de investimento no "capital humano" (Stoer, 1986), a formação inicial de professores mantinha-se, na forma e nos conteúdos, um modelo de formação equiparado ao ensino secundário o que nos permite considerar o predomínio de uma política educativa mais preocupada com a inculcação ideológica do que com a valorização dos recursos humanos.

Os acontecimentos que ocorreram após a revolução de Abril de 1974, do ponto de vista da análise social e educativa, possibilitam uma reflexão ímpar na história da educação em Portugal e a formação inicial de professores não foge a essa contingência: os documentos, em foco nesta exposição, revelaram-nos de um modo inequívoco que a política educativa que aí se

veicula é a de um mandato social à educação e aos professores no sentido da transformação da vida dos portugueses: "Impõe-se deste modo que o professor compreenda a organização social de que faz parte." (Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário de 1976-77). O reconhecimento de que os professores constituíam um grupo profissional privilegiado para instituir os ideais e princípios organizacionais de um estado socialista, originou um forte investimento na sua formação inicial, por parte do poder central, nos domínios dos recursos humanos a mobilizar e da valorização científica e profissional dos conteúdos a integrar na formação. Verificaram-se mudanças no recrutamento dos professores, dos alunos, nos planos de estudos e nos processos de avaliação.

A análise dos documentos revela-nos, ainda, a natureza descentralizadora do estado, perceptível na delegação, em deliberações de natureza local (nos professores e nos alunos), de decisões fundamentais para a formação dos professores, designadamente as relativas à gestão pedagógica e à avaliação dos alunos.

Identificámos, nestes discursos e no mandato que atribuem aos professores do então ensino primário, a recuperação dos 'anos de ouro' dos professores nas primeiras décadas do século XX, quando os professores adquiriram um enorme poder simbólico em resultado da crença nas potencialidades da escola para a transformação e o progresso sociais (Nóvoa, 1995).

As décadas de 1980 e 1990 caracterizam-se pela dificuldade em se identificar, nos documentos, aspectos relativos à política educativa o que poderá relacionar-se com uma ruptura com as formas de inculcação ideológica que marcaram os períodos anteriores.

Na década de 1980, o estado foi reassumindo o seu poder deliberativo relativamente à formação inicial de professores, chamando a si decisões fundamentais no domínio do currículo como as da avaliação dos alunos e da selecção dos docentes, com implicações na autonomia e na capacidade de participação de ambos.

A extinção das EMP e a consequente criação das ESE representam uma alteração profunda no domínio da política educativa. A criação das ESE integra-se num conjunto de mudanças que ocorreram durante a década de 1980, designadamente a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de

professores do 1º CEB de nível académico superior. O amplo consenso social e político, que se gerou em torno da aprovação da LBSE, reflecte a intenção de um maior investimento na educação de base dos portugueses e na formação dos futuros professores.

A década de 1990 caracteriza-se pela emergência de um estado regulador que liberalizou a formação inicial de professores, ao permitir a sua realização em instituições de formação privadas; que deixou de ser a entidade responsável pela elaboração dos planos de estudo, assumindo antes uma função certificadora, através da criação de dispositivos de regulação e de aprovação das propostas elaboradas pelas diferentes instituições de formação.

A análise comparativa entre o que se preconiza nos conteúdos dos trabalhos académicos de determinadas disciplinas (designadamente da área das ciências da educação) e a reflexão dos alunos motivada pela prática pedagógica, em documentos da década de 1990, revela ambiguidades e contradições sobre a consideração dos processos e dos meios mais adequados para o referido investimento na educação de base, salientando-se nuns e noutros a ausência de reflexão sobre o seu sentido, ontológico, social e político. Assim, apesar de se identificar como problemática educativa, recorrente nos documentos, o insucesso escolar e as suas implicações na construção de uma 'Escola para Todos' não se evidencia uma compreensão profunda sobre o seu significado, em termos da acção educativa.

Quadro 2 - Caracterização, por época estudada, da dimensão 'política educativa'

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Inculcação ideológica mitigada	Inculcação ideológica explícita	Extinção das EMP	Liberalização
Centralista, de tipo burocrático e autoritário	Educação: expressão de liberdade	Criação das ESE	Escola para todos (insucesso escolar e políticas de inclusão)
Estado decisor e repressivo	Democratização social como demanda à Educação	Aprovação da LBSE	Estado regulador
Fraco investimento na formação	Estado "descentralizador"	Estado decisor	Ambiguidades e contradições
	Investimento na formação	Ruptura com as formas de inculcação ideológica	

4.3. Formação-profissionalização

No domínio da 'formação-profissionalização', os conteúdos identificados nos documentos referentes ao primeiro período de 1970, como já referimos, remetem-nos para um plano de estudos sensivelmente igual ao de 1942 e, por isso, ilustrativo da ideologia educativa salazarista, no que diz respeito à consideração de que para "ensinar a ler, escrever e contar" não era necessária uma grande preparação científica e pedagógica dos professores primários. Apesar de o ano de 1973 ter sido profícuo na promulgação de leis que indiciavam novas perspectivas sobre a formação dos professores³, o que caracteriza o currículo deste período é a baixa exigência dos conteúdos científicos aí consignados, a fragilidade da formação pedagógica e o seu carácter sexista consubstanciado na existência da disciplina de Educação Feminina a frequentar exclusivamente pelas alunas e durante os três primeiros semestres da formação. A equiparação deste plano de estudos ao nível académico do ensino secundário, permite-nos considerar que a formação se destinava apenas a certificar para o exercício profissional o que é reforçado pela existência de um Exame de Estado; o Exame de Estado surgia como a etapa final de uma selecção iniciada no recrutamento dos alunos e destinada a aferir a adequação das perspectivas educativas dos futuros professores aos objectivos do regime salazarista.

Em convergência com a política educativa de valorização da acção social dos professores, enquanto agentes de transformação social, no período após Abril de 1974, os documentos analisados revelam uma transformação substancial no que se refere à formação-profissionalização destes docentes. Embora inicialmente se tenha mantido o curso geral dos liceus ou equivalente como nível académico de recrutamento dos futuros alunos, o despacho do Ministério da Educação de 31 de Julho de 75 criou os cursos de magistério primário e infantil com a duração de três anos, aumentando assim o período de formação em um ano; no ano lectivo de 1977/78, de acordo com o Despacho nº 52/77 de 17 de Maio, a habilitação de acesso às EMP foi alterada para o curso complementar dos liceus ou equivalente. Estas medidas indicam a intenção de valorizar o nível académico da formação dos então professores primários o que é reforçado pela análise dos conteúdos de formação que adquiriram um maior aprofundamento e integração de áreas do saber até aí excluídas do currículo. Referimo-nos designadamente à

Psicologia do Desenvolvimento, à Sociologia, à Linguística, à Literatura Infantil, à Teoria Dialéctica da História (substituída por Introdução à Política no Plano de Estudos definido em 1976 que, por sua vez, foi eliminada no Plano de Estudos de 1977), à Psicopedagogia, à Educação Visual, ao Movimento e Drama e à consideração de uma diversidade de disciplinas optativas e de Intervenção Escolar. Este período, contrastando com o anterior, caracteriza-se por mudanças sistemáticas na organização da formação.

O Plano de Estudos das EMP e Magistério Infantil de 1975 exprime o clima de experiência pedagógica que se viveu nas EMP, após o 25 de Abril de 1974, e procura institucionalizá-lo organizando, segundo uma lógica que esclarece no próprio texto, as acções pedagógicas realizadas de modo disperso e transformando-as num currículo de formação. Este plano é um documento sucinto de cujo conteúdo realçamos a definição dos objectivos para as actividades de contacto, a levar a cabo no 1º ano de formação, durante um mês e meio e que pretendia:

Sensibilização aos problemas gerais da colectividade e às transformações sócio-políticas do país; à situação sócio-cultural familiar das crianças em idade pré-escolar e escolar nos meios urbanos e rurais [...] sendo um dos objectivos principais conduzir o estudante ao reconhecimento do papel que o educador é chamado a desempenhar como agente de transformação (Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário e Magistério Infantil de 1975).

A análise da carga horária prevista para as diferentes disciplinas evidencia a importância que se atribuiu, neste plano, às áreas de Expressão-comunicação, à área Psicopedagógica, à Prática Pedagógica e à Interdisciplinaridade. O Plano de Estudos das EMP de 1976 manteve a designação das áreas de formação e integrou as disciplinas de Sociologia e de Psicologia do Desenvolvimento na Área Psicopedagógica e não na Área Científica como acontecia no anterior. Talvez esta mudança possa estar relacionada com a centralidade que, neste currículo, se atribuiu aos saberes sobre as crianças e para as crianças e que indicia estarmos perante um currículo profissionalizante que define os objectivos e os conteúdos numa lógica de convergência com o objecto do trabalho: a educação das crianças. Esta nossa suposição reforça-se por se considerar, no plano de estudos, o conhecimento e a análise crítica dos programas do ensino primário como conteúdo de formação. Realçamos também a importância atribuída às dimensões metodológicas do currículo que se evidencia no facto de cada

disciplina estar formulada não só em função dos objectivos e dos conteúdos de formação, mas também dos procedimentos metodológicos a desenvolver.

Os Programas das EMP de 1977 institucionalizaram o aumento de horas semanais de formação e introduziram como novas disciplinas e actividades: Antropologia Cultural, História Social Portuguesa, Metodologia Geral e Deontologia e Actividades Técnicas. Utiliza-se, pela primeira vez, a designação de Área das Ciências da Educação considerando-a a área "a desenvolver com mais peso pela sua importância para a formação do professor primário" (Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977).

Em 1978, o plano de estudos das EMP sofreu a última reformulação até à extinção destas escolas, e que se traduziu em algumas mudanças pontuais, das quais destacamos a integração, na Área das Ciências da Educação das disciplinas de Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação.

Contrastando com o período anterior, a década de 1980 caracteriza-se, quanto à 'formação-profissionalização', pela continuidade do plano de estudos das EMP, elaborado na década anterior, mas com alterações no currículo oculto e informal. A dimensão de envolvimento dos alunos na formação, característica dominante no período anterior⁴, desapareceu dos discursos realçando-se, antes, a intensificação dos aspectos técnicos da formação. Mantendo-se um currículo profissionalizante e centrado na criança, com relevo na formação no domínio das áreas de expressão e das componentes didácticas (embora desenvolvidas num registo mais teórico do que prático), emerge, no entanto, como característica deste período, uma lógica formativa de excessiva pré-determinação da prática profissional, convergente com a eleição da pedagogia por objectivos como referência padronizadora da acção e do pensamento pedagógicos. No conjunto de documentos analisados, e relativos a este período, integram-se vários textos de apoio com carácter prescritivo, relativamente às práticas a desenvolver pelos alunos enquanto formandos e, futuramente, enquanto professores. Os relatórios de estágio revelam-nos também o desenvolvimento, por parte dos alunos, de práticas com as crianças orientadas por fichas de prescrição de tarefas, por taxonomias de objectivos educacionais e por planeamentos pormenorizados sobre todo o processo educativo: "Proponho uma canção 'Lançai um sorriso no ar'; então a canção; todas as crianças entram em

conjunto; batem o ritmo; batem o tempo; peço às crianças para entoarem a canção em cânone" (Relatório de estágio de 3º ano, planificação diária, 1982).

Em 1990, a formação inicial de professores do 1º CEB foi alterada, em termos académicos, de ensino médio para ensino superior o que implicou profundas mudanças curriculares, designadamente a autonomia conferida às instituições formadoras para a elaboração dos planos de estudo. Na ESE em foco nesta análise, a preparação dos futuros professores do 1º CEB ocorreu no domínio dos cursos de professores do ensino básico (PEB), o que explica, em parte, a atenuação da dimensão profissionalizante específica do 1º CEB. Os PEB eram cursos de licenciatura de quatro anos, com uma estrutura curricular bivalente que certificava para o exercício profissional no 2º CEB, em áreas específicas, mas que permitia a habilitação para o 1º CEB, após a realização dos três primeiros anos.

A característica mais relevante deste período, no domínio da 'formação-profissionalização', relaciona-se com a academização da formação, traduzida num plano de estudos marcado por uma lógica disciplinar, de aprofundamento científico, com menor incidência (relativamente aos cursos das EMP) nas áreas de expressão e dos saberes centrados na criança e na sua educação. A alteração da dimensão profissionalizante pode estar relacionada com as lógicas do ensino superior e da sua relação com o recrutamento dos docentes, isto é, lógicas que tendem a valorizar mais a habilitação académica do que a experiência em ensino; no entanto, não se exclui a possibilidade de estar em causa o próprio conceito de profissionalidade. Referimo-nos à intensificação do trabalho de pesquisa enquanto metodologia de formação que, paradoxalmente, é menorizado nos critérios de avaliação dos alunos, que dão primazia a formas de avaliação sumativa como os testes e os exames. Também a importância que se atribui, no currículo, ao trabalho de projecto e à sua dimensão praxiológica, pode indiciar a configuração de uma nova profissionalidade.

Quadro 3 - Caracterização, por época estudada, da dimensão 'formação-profissionalização'

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Baixa exigência académica	Valorização académica e profissional	Intensificação da dimensão técnica	Academização (atenuação da dimensão profissionalizante)
Formação pedagógica deficitária	Curriculum profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão	Curriculum profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão	Autonomia institucional
Estereotípica (género)			Aprofundamento cient./disc.
Nível secundário			Intensificação do trabalho de pesquisa
Exame de Estado	Emergência da área de Ciências da Educação	Pedagogia por objectivos (padronização da acção e do pensamento pedagógicos)	Nível superior
	Nível médio		Avaliação sumativa
	Avaliação contínua	Nível médio	
		Avaliação sumativa	

4.4. Perfil do professor a formar

Sobre o 'perfil do professor a formar', a década de 1970 é paradigmática das transformações sócio-educativas que a revolução de Abril propiciou. No domínio da formação académica, as mudanças nos currículos e no recrutamento quer dos alunos quer dos docentes das EMP, elevaram a formação inicial de professores para o ensino médio e as dimensões pedagógica e metodológica assumiram uma relevância, expressa nos objectivos e conteúdos da formação, que potenciou o carácter profissionalizante da formação.

A análise desenvolvida permite-nos considerar que, no início da década de 1970, se pretendia formar um professor submisso, acrítico, burocrata, com baixa qualificação científica e pedagógica e fiel à ideologia e aos valores do regime político em vigor. Estas considerações fundamentam-se, nomeadamente, no tipo de documentos que os candidatos ao exame de admissão às EMP tinham que entregar e dos quais relevamos a declaração relativa à não participação em associações secretas (Lei nº 1.901 de 21 de Maio de 1935) e a declaração para expressar fidelidade aos valores fundamentais do regime e assumpção de uma posição anti-comunista e de integração na ordem social (Decreto-Lei nº 27.003 de 14 de Setembro de 1936); referimo-nos, também, aos procedimentos de avaliação profundamente burocráticos, autoritários e totalmente hetero-determinados.

As transformações que a revolução de Abril de 1974 possibilitou, no domínio da formação inicial de professores, eram anunciadoras de um novo perfil do professor a formar que identificámos como o professor pedagogo e "intelectual transformador" (Giroux, 1983). Pretendia-se a formação de competências para a docência, mas entendendo-se esta numa perspectiva de inter-relação com os contextos sociais e culturais e o professor como agente da sua transformação.

Os conteúdos curriculares revelam a intencionalidade de possibilitar um currículo complexo e abrangente no domínio dos saberes e das áreas que contempla: Ciências da Educação, Expressão e Comunicação, Matemática, Experiência, Prática Pedagógica, Actividades Complementares (Programas das EMP, 1977). As metodologias definidas para o desenvolvimento do currículo são também um indicador dos critérios de qualidade científica e profissional que se preconizavam: dinâmicas de grupo, investigação, reflexão crítica, problematização do saber e da realidade social e educativa e interacção com os contextos de trabalho.

Também as determinações sobre a avaliação dos alunos (que constituíram uma das inovações mais ousadas e ideologicamente mais marcadas e que a normalização educativa acabaria por extinguir formalmente) nos anunciam um novo professor. Assim, a proposta da Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB) de 1975, sobre a avaliação dos alunos, que foi colocada à discussão nas EMP, instituía a avaliação contínua nos termos em que ela possibilita o desenvolvimento da autonomia na construção do saber e da capacidade de auto e de hetero-avaliação por parte dos alunos. Pretendia-se que a avaliação constituísse "muito mais que um instrumento de medida" e que fosse "factor e guia de orientação e meio decisivo de apurar, no aluno, do sentido da responsabilidade, de espírito crítico, do empenhamento no trabalho, sobretudo se resultante da intervenção do aluno [...]" (*ibid.*). O despacho de 1978 sobre a avaliação dos alunos indicia uma tentativa de regulação e restrição das práticas de avaliação que se constituíram nas diferentes EMP, não assumindo, no entanto, a extinção da avaliação contínua, mas colocando-a dentro de procedimentos limitados e prescritos; aboliram-se as formas de avaliação sumativa que não respeitavam a escala de 0 a 20 e definiram-se normas precisas sobre os tempos, os lugares, os parâmetros, os instrumentos e os intervenientes no processo de

avaliação. Apesar disso, o despacho continha em si as possibilidades da sua subversão, ao manter a avaliação como um processo gerido e negociado com e pelos alunos.

Interessa ainda referir que a análise das provas de admissão às EMP (1975/76) de História /Geografia e Português permite inferir que a capacidade de análise crítica sobre a situação política e social constituía um critério de selecção e que se pretendia 'recrutar' alunos-mestres ideologicamente conotados com a transformação social: "Mostre como o cooperativismo, proposto como solução para os problemas dos pequenos e médios agricultores é incompatível com o sistema corporativo praticado pela política salazarista". (Questão I.2 — do exame de História/Geografia); "Faça uma pequena composição, cujo tema, arrancado à sua observação pessoal, se prenda com a situação de exploração mental e social a que estão sujeitas as pessoas, quando abandonadas ao seu obscurantismo". (Proposta de Redacção no exame de Português);

O currículo das EMP, na década de 1980, não é revelador das proposições que indiciavam a intenção de formar um intelectual transformador e, sobre o 'perfil do professor a formar', configura um professor pedagogo e simultaneamente técnico de planeamento educativo. Os documentos indexados a esta época evidenciam uma valorização curricular dos saberes sobre a aprendizagem e a sua planificação, realçando-se a preocupação com o respeito pelo ritmo 'natural' de desenvolvimento e aprendizagem da criança que é perspectivada na sua dimensão individual e personalizada: "O conhecimento do aluno é a base de toda a educação personalizada". (Texto de apoio "Educação personalizada"). A análise de um conjunto de textos de apoio ao desenvolvimento curricular e de relatórios de estágio, dessa época, destacou a importância atribuída à planificação baseada em taxonomias de objectivos educacionais (como já referimos atrás), às metodologias e didácticas específicas e à formação experimental e técnica:

Ciclo docente é o conjunto de actividades exercidas em sucessão ou ciclicamente, pelo professor para dirigir e orientar o processo da aprendizagem dos seus alunos, levando a bom termo a sua actividade. É o método em acção. (Texto de apoio "Princípios de Metodologia. Ciclo docente e suas fases").

Actividade não se faz ao acaso, mas sim, resulta da aplicação da técnica pedagógica, isto é, a Didáctica renovada. [...]. Em resumo, ninguém pode dar boas aulas, interessantes e atraentes, sem o devido planeamento. (Texto de apoio "Por que planejar?").

A década de 1990, e tendo em conta que os documentos analisados dizem respeito à formação realizada no domínio dos PEB, remete-nos para o perfil de um professor especialista e bivalente, no sentido em que se intensifica a formação académica disciplinar e se cria a possibilidade de monodocência no 1º CEB (nível académico de bacharelato) ou docência em áreas específicas no 2º CEB (nível académico de licenciatura). O currículo analisado permite-nos perspectivar, também, a emergência do profissional reflexivo e investigador, cuja alusão é expressa em algumas disciplinas da área das Ciências da Educação:

Pretende-se desenvolver consciências críticas prontas para intervir no quotidiano, apoiadas sempre numa unidade dialéctica que elas próprias, as mentes críticas, estabelecem com o meio. ("Projecto de intervenção", Trabalho académico, no âmbito da disciplina de Ciências da Educação, 1998).

Deste período, e relativamente à situação particular que analisámos, salienta-se a ausência de formação específica para o 1º CEB e a sua diluição num currículo vocacionado para áreas disciplinares e para um público que, na maioria dos casos, tinha como primeira opção o 2º CEB (académica e profissionalmente mais prestigiado que o 1º CEB). Paradoxalmente, a situação relativa à colocação de professores condicionou as escolhas dos recém-professores que só encontraram no 1º CEB as possibilidades de exercer a profissão.

Quadro 4 — Caracterização, por época estudada, da dimensão 'perfil do professor a formar'

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Baixa qualificação científica e pedagógica	Pedagogo	Pedagogo	Especialista e bivalente (PEB - 1º e 2º ciclos)
Submisso e acrítico	Intelectual crítico	Técnico de planeamento educativo	Professor reflexivo e investigador (emergência)
Burocrata	Professor como agente de transformação social e cultural		
Fiel à ideologia e aos valores do regime			

Em jeito de conclusão

A análise realizada, e que fundamentou a exposição desenvolvida, permite-nos considerar que as transformações que ocorreram em Portugal

nos últimos 30 anos do século XX, no campo da educação, tiveram também implicações profundas no domínio da formação inicial de professores do 1º CEB. Referimo-nos designadamente: ao reforço da dimensão profissionalizante que ocorreu nas EMP após Abril de 1974 e que se esbateu na década de 1990, dando lugar a um maior aprofundamento científico e disciplinar e configurando a emergência de uma nova profissionalidade; ao esvaziamento da dimensão política que se verificou a partir do início dos anos 1980 e se aprofundou durante a década de 1990; às transformações de tipo ideológico relacionadas, ainda que com contornos mal definidos, com as transformações sociopolíticas que ocorreram em Portugal nas épocas estudadas; às mudanças no nível académico conferido à formação inicial de professores do 1º CEB, com implicações quer no estatuto profissional destes docentes quer nas formas, nos conteúdos e nos processos da sua formação inicial.

O carácter dialógico das propostas curriculares (e do seu desenvolvimento) com as mudanças na natureza do estado e nas configurações sociais e económicas que têm ocorrido na sociedade portuguesa — e com as problemáticas sócio-educativas que daí têm resultado — evidencia-se claramente na análise, embora expresso sob formas complexas e nem sempre explícitas nos documentos.

A reflexão desenvolvida não pretendeu constituir um espelho da realidade histórico-educativa no campo da formação inicial de professores do 1º CEB, mas antes possibilitar um olhar compreensivo e crítico, fundamentado na análise de situações particulares, realçando que a formação inicial de professores não induz apenas a constituição de perfis profissionais, mas integra também concepções sobre a sociedade, a política e a cultura que importa desocultar.

Notas

- 1 Projecto em desenvolvimento no CIIE/FPCE-UP (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto) e financiado pela FCT/POCTI/FEDER.
- 2 O currículo oculto é objecto de outras publicações do projecto.
- 3 Referimo-nos ao Decreto-Lei nº 67/73 de 26 de Fevereiro que extingue os postos escolares do ensino primário, substituindo-os por escolas primárias; ao Decreto-Lei

nº 102/73 de 13 de Março que revê as condições de exercício de funções directivas nos estabelecimentos do ensino técnico médio, secundário, liceal e técnico e nas escolas do magistério primário e do ciclo preparatório; ao Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de Agosto que cria universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adopta providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades.

4 In Lopes *et al.* (2004).

Referências

- BERRIO, Julio R. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. In N. Gabriel & A. Vinão Frago (Eds.), *La Investigación Histórico-Educativa — Tendencias Actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel, pp. 131-202.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The Ecology of Human Development — Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CORREIA, José A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: ASA, Cadernos Pedagógicos.
- DUBAR, Claude (1995). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales & Professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- GIROUX, Henry (1983). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- LACEY, Colin (1977). *The Socialisation of Teachers*. London: Methuen.
- LOPES, Amélia *et al.* (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 63-95.
- MAINGUENEAU, Dominique (1991). *L'Analyse du Discours — Introduction aux Lectures d'Archives*. Paris: Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique (1995). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, Unicamp.
- MOGARRO, Maria João (2004). *A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo. Do Enquadramento Legal à Dinâmica Institucional*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- MOLINA, Maria Pinto (1993). *Análisis Documental. Fundamentos y Procedimientos*. Madrid: Eudema.
- NÓVOA, António (1995). O passado e o futuro dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34.
- PACHECO, José (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

- REBOUL, Olivier (1984). *Le Langage de l'Éducation*. Paris: PUF — l'Éducateur.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- SIMÕES, Carlos & SIMÕES, Helena (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 37-57.
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento.
- TADEU DA SILVA, Tomás (2000). *Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

Legislação

- Decreto-Lei nº 27.003 de 14 de Setembro de 1936. *Diário do Governo, I série, nº 216 de 14 de Setembro de 1936*.
- Decreto-Lei nº 32.243 de 5 de Setembro de 1942. *Diário do Governo, I série, nº 208 de 5 de Setembro de 1942*.
- Decreto-Lei nº 43.369, de 2 de Dezembro de 1960. *Diário do Governo, I série, 279 de 2 de Dezembro de 1960*.
- Despacho nº 52/77 de 17 de Maio. *Diário da República, II série, nº 114 de 17 de Maio de 1977*.
- Lei nº 1.901 de 21 de Maio de 1935, *Diário do Governo, I série, nº 115 de 21 de Maio de 1935*.

PRIMARY TEACHERS' INITIAL EDUCATION IN THE LAST THREE DECADES OF THE 20TH CENTURY: CURRICULAR TRANSFORMATIONS, EDUCATIONAL CONCEPTUALIZATION AND TEACHERS' PROFESSIONALIZATION

Abstract

The last three decades of the 20th century are characterized, in Portugal, by deep changes in the education arena, with implications on the initial education of primary teachers and in their professional identity. The work hereby presented is part of the research processes developed within the scope of an ongoing research project, which approaches primary teachers' initial education and professional identity issues, and is focused on one of the two research paths that are part of this project, that is, the collection and analysis of documents on teachers' initial education, produced in the three decades under study. The global analysis of the results allows us to consider that the curriculum of primary teachers' initial education suffered, in the mentioned period, considerable changes, specifically concerning the meanings that are inferred about 'culture and society', 'educational politics', 'education-professionalization' of these teachers, and about the 'profile of the teacher to be trained'. Those transformations reveal the dialogical character of the curricular proposals (and of their development) with the changes in the State nature and in the social and economic configurations that have been taking place in the Portuguese society.

Keywords

Curriculum; Teachers' professionalization; Professional identity

LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS DANS LES TRENTE DERNIÈRES ANNÉES DU XXÈME SIÈCLE: TRANSFORMATIONS CURRICULAIRES, CONCEPTUALISATION ÉDUCATIVE ET PROFESSIONNALISATION DES INSTITUTEURS

Résumé

Les trente dernières années du XXème siècle ont été caractérisées, au Portugal, par des changements profonds dans l'éducation, avec des implications dans la formation initiale des instituteurs et dans leur identité professionnelle. Le travail ici présenté s'insère dans un projet d'investigation en cours sur la formation initiale et les identités professionnelles des instituteurs, dont il reprend l'une des deux lignes de recherche: recueil et analyse de documents concernant la formation initiale des instituteurs, produits pendant la période citée. L'analyse globale des résultats nous permet de conclure que le curriculum de formation initiale des instituteurs a souffert, au cours de ces trente années-là, des transformations significatives, notamment en ce qui concerne les significations inférées au sujet de 'culture et société', 'politique éducative', 'formation-professionalisation' de ces enseignants et 'profil de l'enseignant à former'. Ces transformations révèlent le caractère dialogique des desseins curriculaires (et de leur développement) avec les changements dans la structure de l'État et dans les configurations sociales et économiques qui venaient d'être mis en place dans la société Portugaise.

Mots-clé

Curriculum; Professionnalisation des instituteurs; Identité professionnelle

Recebido em Julho, 2005

Aceite para publicação em Outubro, 2006

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Fátima Pereira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1021-1055, 4169-004 Porto, Portugal. e-mail: fpereira@fpce.up.pt